



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DÉBORA RIBEIRO DE OLIVEIRA MACHADO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PROFESSORAS**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

DÉBORA RIBEIRO DE OLIVEIRA MACHADO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso - Modalidade Monografia
- apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do
Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da UNILAB,
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cassia Santos Barbosa.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

M13p

Machado, Débora Ribeiro de Oliveira.

Práticas de letramento e educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil : reflexões sobre relatos de professoras / Débora Ribeiro de Oliveira Machado. - 2024.
47 f.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cássia Santos Barbosa.

1. Educação - Recôncavo (BA) - Relações étnico-raciais. 2. Educação infantil - Relações étnicas. 3. Professores de educação infantil. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 372.21098142

DÉBORA RIBEIRO DE OLIVEIRA MACHADO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PROFESSORAS**

Monografia julgada e aprovada para a obtenção do Diploma de Graduação em Pedagogia da
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Data de aprovação: 27/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cassia dos Santos Barbosa (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Mighian Danae Ferreira Nunes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Lucilene Rezende Alcanfor

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar se nas práticas pedagógicas de docentes da Educação Infantil há o trabalho com letramento(s) emergentes que estejam voltados para a Educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, analisamos se as práticas pedagógicas viabilizadas pelos contextos escolares, através das/dos docentes, atendem às leis 10.639/03 e 11.645/08 e promovem práticas de letramentos comprometidas com a (re)existência da população Afro-brasileira e Indígena em sala de aula. Trata-se de um estudo qualitativo, que utilizou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Participaram deste estudo duas professoras com experiência em escolas de Educação Infantil, sendo uma localizada dentro de uma comunidade quilombola em São Francisco do Conde e a outra no município de Santo Amaro. Foi possível identificar a partir dos relatos obtidos a existência de práticas de letramentos voltados para a educação das relações étnico-raciais nos respectivos contextos escolares, mas que ainda ocorrem de forma tímida, o que deixa notável que necessitamos de políticas públicas mais efetivas com relação a consolidação de professores em cargos efetivos, além de mais investimentos com relação a educação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais e suas relações com o letramento.

Palavras-chave: educação - Recôncavo (BA) - relações étnico-raciais; educação infantil - relações étnicas; professores de educação infantil.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate whether the pedagogical practices of Early Childhood Education teachers include work with emerging literacy(ies) that are focused on the Education of ethnic-racial relations. In this sense, we analyzed whether the pedagogical practices made possible by school contexts, through teachers, comply with laws 10.639/03 and 11.645/08 and promote literacy practices committed to the (re)existence of the Afro-Brazilian and Indigenous population in the classroom. This is a qualitative study that used semi-structured interviews as a data collection technique. Two teachers with experience in Early Childhood Education schools participated in this study, one located within a quilombola community in São Francisco do Conde and the other in the municipality of Santo Amaro. It was possible to identify from the reports obtained the existence of literacy practices aimed at the education of ethnic-racial relations in the respective school contexts, but that they still occur timidly, which makes it clear that we need more effective public policies regarding the consolidation of teachers in effective positions, in addition to more investments regarding the continuing education of teachers for the education of ethnic-racial relations and their relations with literacy.

Keywords: education - Recôncavo (BA) - ethnic-racial relations; early childhood education - ethnic relations; early childhood education teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	COMPREENDENDO O LETRAMENTO	10
2.1	LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	11
3	A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
3.1	LETRAMENTOS E TRADIÇÃO ORAL: O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
4	LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA	17
4.1	PORQUE VISIBILIZAR A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA?	19
4.2	QUANTO AOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS, ELES ORIENTAM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA?	23
5	METODOLOGIA	26
6	PRÁTICAS DE LETRAMENTOS UTILIZADOS POR DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	27
6.1	ELEMENTOS CULTURAIS QUE PREDOMINAM NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DAS ENTREVISTADAS	28
6.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS E SUAS RELAÇÕES COM AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08	32
6.3	LETRAMENTOS SOCIAIS E TRADIÇÃO ORAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	35
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	41
	APÊNDICES	44

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho investiga-se as práticas de letramento(s) presentes nas propostas pedagógicas de docentes com experiência na Educação Infantil que estejam voltadas para a Educação das relações étnico-raciais. Considerando que esta é a primeira etapa da Educação Básica, obrigatória a partir dos quatro anos, na qual a criança terá a oportunidade de desenvolver-se, através da socialização, em diversas esferas educativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI Art. 4º afirma que a criança por ser um sujeito histórico e de direito, interage socialmente e constrói “a sua identidade individual e coletiva [...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (DCNEI 2009, p. 1) Portanto é através das interações sociais que as crianças passaram a construir a sua identidade cultural, que podem estar direcionadas positivamente ou negativamente, isso levando em conta o contexto social em que estão inseridas.

É nesta fase da educação que os docentes utilizam em suas práticas pedagógicas diversos tipos de gêneros textuais, como por exemplo, parlendas, cantigas, poemas e histórias para promover a familiarização da criança com a língua escrita, mas percebe-se que a predominância dos gêneros utilizados em sala possui um formato geralmente relacionado a cultura eurocêntrica, enquanto as culturas Africana, Afro-Brasileira e Indígena permanecem à margem dos processos educativos. Além da dominação de conteúdos europeus nos currículos escolares, podemos nos deparar com a utilização de gêneros textuais que podem reproduzir estereótipos racistas, como por exemplo, a canção de ninar “boi da cara preta”, que traz em sua letra uma mensagem negativa com relação a cor do boi. Logo o problema de pesquisa surgiu a partir dos indícios apresentados acima, portanto, o presente estudo encaminhou-se a investigar quais eram as práticas de letramentos que estavam sendo utilizadas no contexto da Educação infantil e se esses letramentos contemplavam a Educação para as relações étnico-raciais.

O objetivo deste trabalho foi investigar se nas práticas pedagógicas de docentes da Educação Infantil há o trabalho com letramento(s) emergentes que estejam voltados para a educação das relações étnico-raciais, a partir do contexto cultural das comunidades na qual as escolas estão inseridas. Assim, objetiva-se analisar se nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, especificamente nas práticas letradas, as docentes valorizam os letramentos sociais locais, visto que há predominância de conteúdos hegemônicos nos currículos escolares. Como objetivos específicos pretendeu-se identificar quais elementos culturais predominam nas práticas de letramento(s) utilizadas nas salas de referência, analisar se nas práticas pedagógicas viabilizadas pelos contextos escolares atendem às leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como,

averiguar se os professores promovem práticas de letramentos comprometidas com a (re)existência da população Afro-brasileira e Indígena em sala.

Desta forma, o presente estudo envolveu docentes de escolas de contextos diferentes: uma localizada em uma comunidade quilombola de São Francisco do Conde e a outra em Santo Amaro. A escolha dos contextos se deu pelo fato da visibilidade cultural regional de ambas comunidades, pois os trabalhos de reconhecimento e construção identitária precisam ser visibilizados. Portanto, buscou-se analisar se os docentes introduziram práticas de letramento que estivessem mais próximas do contexto cultural de suas comunidades, visibilizando reconhecer os conhecimentos tradicionais locais em todo ano letivo.

Segundo o IBGE de 2022 o município de São Francisco do Conde - BA possui uma população correspondente a 38.733 milhões de pessoas, correspondendo a 49.9 % da população como preta, 44,1% como parda e 5,7% como branca. No município de Santo Amaro das 50.012 milhões de pessoas, 50,9% se autodeclararam negras, 43,1% pardas e 5,8% como brancas. Neste último censo a pesquisa também identificou o quantitativo da diversidade étnica presente no município de São Francisco do Conde, demonstrando que há no total 2.232 mil pessoas quilombolas que residem no município; e 760 pessoas indígenas, sendo que 695 se consideram indígenas e 65 são de raça indígena. No município de Santo Amaro não houve identificação de grupos étnicos.

Desta forma, se pensarmos nos modelos de letramento(s) utilizados para a reflexão da língua escrita, necessitamos de um olhar crítico sobre esta questão, pois a percepção que temos é que tais práticas são geralmente centradas em uma única cultura. Por outro lado, se pensarmos os letramentos a partir de uma perspectiva decolonial, que garanta a (re)existência de outras culturas no currículo escolar podemos ter consciência do racismo cultural na sociedade e a disputa de poder nos currículos escolares. Portanto, com essa pesquisa será possível identificar práticas de letramentos que promovem uma Educação antirracista e emancipadora nos espaços de Educação infantil.

O trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira seção trazemos o conceito de letramento a partir dos trabalhos de Magda Soares, logo em seguida abriremos espaço para entender os letramentos imbricado nas relações de poder a partir do autor Brian Street, na sequência abordamos os conhecimentos e habilidades que as crianças podem adquirir ao serem envolvidas em práticas sociais de leitura e escrita, em seguida situamos a relevância do letramento em uma perspectiva voltada para a Educação para as relações étnico-raciais na Educação infantil. Em seguida apresentamos a metodologia utilizada para explicar como foi o desenvolvimento da pesquisa, que buscou através dos relatos de experiência de professoras

identificar práticas de letramentos próximas do contexto cultural das comunidades em que lecionam, portanto, voltadas para a Educação das relações étnico-raciais.

2 COMPREENDENDO O LETRAMENTO

Segundo Soares (2009) o letramento vem do inglês *literacy*, que por sua vez tem origem do latim. “Littera” letra mais o sufixo mento, “ação de ferir”, correspondente ao resultado de uma ação, portanto para a autora o termo letramento significa o resultado de apropria-se da leitura e da escrita. Dessa forma, não é suficiente apenas ser alfabetizado, “saber ler e escrever”, mas sim, saber fazer o uso social da leitura e da escrita, ou seja, exercer o letramento. Soares (2004) afirma que as pessoas por mais que fossem alfabetizadas não poderiam ficar limitadas apenas a serem “analfabetos funcionais”, que sabem apenas escrever o próprio nome, mas precisavam se engajar em práticas de leitura e escrita com a finalidade de participar efetivamente na vida em sociedade.

Em outro trabalho, Soares (2020) afirma que a definição de letramento é complexa e diversificada, por duas razões, a primeira é que são várias as formas de uso social da leitura e da escrita que podemos observar a nossa volta, podendo estar presentes tanto na escola quanto em outros espaços, como por exemplo, nas relações familiares, nos meios digitais, nas relações sociais, no trabalho, entre outras; e a segunda razão é que o letramento passou a ter um sentido plural, pois além de abranger o sistema linguístico, o letramento se estendeu a diversos sistemas de representação, promovendo o surgir de outros tipos de letramento. Contudo, no presente trabalho, o foco se restringe a definição de letramento do ponto de vista linguístico.

O letramento estando em vários espaços sociais, também está presente na vida das pessoas bem antes da inserção delas na vida escolar. Na infância, isso ocorre quando a criança desenvolve habilidades para usar em diferentes contextos sociais a leitura e a escrita, como por exemplo, a criança pode desenvolver habilidades para manusear um aparelho digital, pode brincar com as rimas de uma canção, brincar de ler e escrever, recontar uma história que ouviu, ou ainda fazer de conta que está lendo ao ver a embalagem de um recipiente. Esses conhecimentos, habilidades ou comportamentos desenvolvidos antes da apropriação formal da leitura e da escrita são denominados de letramento emergente.

As crianças não precisam estar alfabetizadas para conseguir se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, pois elas podem desenvolver essas práticas sociais através do ato de brincar e/ou através da intencionalidade pedagógica quando participam de um contexto

educacional. Pois como afirma Soares (2020) ser alfabetizado não é pré-requisito para ser letrado, pois as crianças aprendem a ler e escrever ao se envolverem em atividades de letramentos e em práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, entendemos que o letramento é uma habilidade que contempla pessoas analfabetas ou não, por causa do envolvimento delas em práticas sociais de leitura e escrita, que segundo a autora citada acima é a “leitura e produção de texto reais”.

Outras habilidades de letramento destacadas por Soares (2020) são:

A capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se; habilidades para interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever (Soares, 2020 p. 27)

Logo existem diferenças entre a alfabetização e o letramento. Enquanto, a alfabetização está mais relacionada ao “domínio do sistema de representação da escrita alfabética e das normas ortográficas” (Soares, 2020, p. 27) poderíamos dizer o “domínio das letras”, por outro lado, o letramento alarga suas dimensões e possibilidades, pois o letramento pode ser compreendido como a “capacidade de uso da escrita para a inserção em práticas sociais e pessoais que envolvem a escrita” (Soares, 2020, p. 27); e essas práticas também são vivenciadas pelas crianças.

2.1 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Brian Street, professor do King’s College de Londres, é um dos maiores investigadores sobre os novos estudos do letramento. Este autor vem contribuindo com várias discussões sobre concepções interpretativas do letramento e sobre a concepção dominante de letramento. No seu livro, “Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” (Street, 2014), o autor nos possibilita compreender que o letramento não deve ser concebido como único e universal, mas reconhecido como práticas múltiplas. Além disso, o autor nos provoca a compreender os aspectos da escrita, não apenas pelo seu valor (psico)linguístico, mas também pelo fator (histórico, antropológico e cultural) perpetuado pelas relações de poder.

Street (2014) também nos faz refletir sobre a relação entre letramento e cultura, pois para o autor, ao transferir um letramento de um grupo dominante (letramento ocidental) para um grupo que possuía pouca experiência com a leitura e a escrita, estes grupos apontados pelo autor eram concebidos como “carentes de iluminação”, na época do iluminismo, possibilitando

assim, o “impacto da cultura” muito mais do que experiências ligadas aos aspectos técnicos da leitura e da escrita nestes grupos sociais, pois para o autor é neste sentido etnocêntrico que o letramento autônomo tem sido visto. Logo, as reflexões pertinentes sobre o que deve ser introduzido nos currículos escolares vêm sendo debatidas, como aponta o autor Silva (1995) que afirma a existência fortemente da presença da cultura hegemônica nos conteúdos e propostas curriculares, enquanto as vozes dos grupos minoritários costumam permanecer à margem, sendo excluídos e silenciados.

Logo, é preciso colocarmos em pauta quais epistemologias estão sendo legitimadas, já que, o que determina um letramento na concepção do modelo autônomo, são aqueles praticados pelos países europeus e norteamericanos. Desta forma é urgente notarmos se na prática docente há sensibilidade quanto à questão da educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas, pois segundo Street (2014) não podemos conceber o letramento com “L” maiúsculo e no singular como um único letramento a ser seguido.

Para Street (2014) o modelo autônomo de letramento é uma postura ideologicamente situada, pois ele não se restringe aos aspectos técnicos da escrita ou da oralidade, mas abrange sobretudo as relações de poder entre os processos concorrentes de leitura e escrita, que são interiorizadas pelas pessoas. Logo, um argumento apontado por Luke e Freebody (*apud* Street, 2014, p. 169) de extrema relevância dentro desse contexto foi que “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia”. Dessa forma entendemos que o modelo autônomo de letramento tem em si a falsa noção de neutralidade, pois, por não se preocupar com as questões que envolvem o contexto social na qual as pessoas estão inseridas, ele torna-se responsável por “empurrar” a pluralidade para a marginalidade, tornando-se único” e “predominante” dentro dos sistemas educacionais.

Logo, o modelo autônomo de letramento tende a influenciar o que será incluído dentro do sistema educacional, delimitando o que deve ser escolarizado, pois existe um sistema de dominação que utiliza conhecimentos específicos da cultura hegemônica; como por exemplo, a utilização do “padrão” da norma escrita para legitimar esses conhecimentos, como “ideais”, que mata e apaga os saberes das culturas marginalizadas. Por outro lado, o autor citado afirma que existem letramento(s) no plural; exatamente, para contestar a existência de um único modelo de letramento que tende a ser “autônomo, autoritário e excludente”, dentro dos sistemas educacionais, marginalizando outras práticas de letramentos, como por exemplo, letramentos de tradições orais de origem Africana e Indígena no caso do Brasil, isso porque, uma boa parte

do que é introduzido nos currículos escolares parte de interesses culturais de identidades hegemônicas. Desta forma, concordando com o autor.

Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas. (Street, 2014, p. 163)

Portanto, se pensarmos nos modelos de letramento(s) utilizados para a reflexão da língua escrita, não podemos naturalizar o nosso olhar. Precisamos de um olhar crítico sobre esta questão, pois a percepção que teremos é que tais práticas são geralmente centradas em uma única cultura. Por outro lado, se pensarmos os letramentos a partir de uma perspectiva decolonial, que garanta a (re)existência de outras culturas no currículo escolar, podemos ter consciência de quanto o racismo estrutural permanece estável em nossa sociedade, pois há uma certa disputa de poder nos currículos escolares.

3 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Barbosa e Cisotto (2009) o termo emergent literacy foi utilizado pela primeira vez por M.M. Clay (1966) e posteriormente foi retomado por outros pesquisadores; sendo traduzido como “alfabetização emergente” ou “letramento emergente”, sendo definido como “o processo que antecede o domínio convencional da leitura e da escrita, abrangendo hipóteses, conhecimentos, comportamentos e habilidades referentes à língua escrita e que podem ser desenvolvidos por uma criança ainda não alfabetizada” (Barbosa; Cisotto, 2009, p. 246).

De modo similar, os autores Barrera, Ribeiro e Viana definem o letramento emergente como “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes consideradas precursoras da aprendizagem da leitura, abarcando igualmente os contextos que facilitam essa aprendizagem”. (Barrera; Ribeiro; Viana, 2019, p. 1)

Partindo dessas compreensões, evidencia-se que a mudança de paradigma sobre a “maturidade das crianças” e a ideia de prontidão já não são sustentadas dentro da pedagogia, pois as crianças deixam de ser compreendidas como “ingênuos” e “infantis” e passam a ser entendidos como seres humanos com pouca idade, mas que são potentes já que pensam, sentem, imaginam, inventam e aprendem o tempo inteiro. Logo, o desenvolvimento de competências letradas pelas crianças é uma forma de proporcionar, posteriormente, aprendizagens substanciais de leitura e escrita, superando a ideia de maturação das crianças.

É relevante salientar que o letramento não pode ser concebido na Educação infantil como um processo de escolarização, pois apesar de termos a compreensão de que a alfabetização é um processo indissociável ao letramento, a autora Soares (2020) nos explica que os dois processos são distintos e também simultâneos.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguístico distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferentes; enquanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (Soares, 2020 p. 27)

Porém, o letramento emergente nesta fase da educação é importante e precisa ser contemplado na pré-escola por ser uma proposta significativa para as crianças, pois elas estarão engajadas em práticas sociais de leitura e escrita e alcançarão um melhor desempenho quando forem posteriormente iniciar a aprendizagem formal da alfabetização, como afirmam as autoras Cisotto e Barbosa (2009). A partir dos momentos que as crianças passam a ter contato com as práticas sociais de leitura e escrita, seja no contexto social ou escolar, esse contato inicial proporciona mais familiarização da criança com a língua escrita, o que promove, gradualmente, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para utilizar com eficiência a leitura e a escrita.

Portanto, as crianças podem desde cedo construir conhecimentos e desenvolver reflexões metafonológicas a partir do momento que são convidadas a se engajar em práticas sociais de leitura e escrita (práticas letradas). Dentre as diversas experiências de letramento emergente que podem ser vivenciadas também na escola, a literatura sobre o tema sugere o trabalho com a consciência fonológica ou metafonológica. Também conhecida por “consciência metafonológica”, a consciência fonológica segundo (Bortolini, 1995; Pinto, 2003) apud Cisotto e Barbosa (2009) é uma habilidade em que o aprendiz reconhece e identifica as partes sonoras de uma palavra “sílabas e fonemas” e aprendem a manipular oralmente essas partes de forma intencional. Na Educação Infantil as crianças desenvolvem a consciência fonológica do tipo “global” o que permite desenvolver diversas habilidades metafonológicas, como por exemplo, identificar e/ou produzir oralmente rimas de uma canção, identificar os sons iniciais de palavra que eles conhecem, contar a quantidades de sílabas que tem uma palavra através de jogos e brincadeiras lúdica, encontrar palavras dentro de outra e a distinção de qual palavra é maior. Tais conhecimentos passam a ser mobilizados a partir do momento em que o/a docente estimula o aprendiz a refletir sobre as partes sonoras de uma palavra de forma lúdica.

Moraes (2019) defende que todas as crianças precisam ter contato e vivenciar momentos lúdicos de reflexão metafonológica, pois para o autor, o momento ideal para promover a consciência fonológica é no final da Educação infantil, quando as crianças completarem quatro anos, porque nesta idade todas as crianças já estão matriculadas no ensino regular. Concordo com o autor, as crianças do final da Educação infantil precisam ter o seu direito de aprendizado garantido, pois vivenciando momentos lúdicos de reflexão metafonológica elas passam a desenvolver conhecimentos com relação a consciência fonológica.

A defesa do autor citado no parágrafo anterior é de extrema importância, porque enquanto algumas crianças de classe média passam a ter mais facilidade em se apropriar da escrita alfabética, por ter um posicionamento curioso com relação às palavras que ouvem e falam, ou porque tem mais contato com experiências de reflexão metafonológica na escola. As crianças das classes populares não costumam a ter a mesma oportunidade, portanto Moraes (2019) afirma que ao assegurarmos que as crianças das camadas populares tenham experiências de reflexão metafonológica, também nos posicionamos contra o apartheid educacional.

Portanto, é fundamental, a inserção de práticas de letramento na Educação infantil, pois segundo as autoras essas práticas promovem o “desenvolvimento de habilidades linguísticas, metalinguísticas e à construção de conhecimentos e saberes acerca de um importante objeto cultural: a língua escrita” (Cisotto; Barbosa, 2009, p. 253) Logo a partir desse contato, as crianças podem desenvolver habilidades de consciência fonológica e habilidades narrativas como está apontado no decorrer do texto.

Outro conhecimento que as crianças podem desenvolver e construir com o engajamento em práticas sociais de leitura e escrita é a competência narrativa. Essa é uma habilidade da consciência pragmática, sendo definida como a capacidade de produzir e compreender histórias contadas oralmente. Logo ela também é considerada relevante dentro do trabalho com o letramento, pois a competência narrativa pode ser desenvolvida tanto em âmbito social quanto em âmbito escolar, porém o desenvolvimento de conhecimentos sintáticos, semânticos e lexicais acontecem a partir da frequência em que tais práticas acontecem.

Socialmente, a prática de contar histórias é difundida nas relações familiares, quando as mães e familiares possuem o hábito de contar histórias para as crianças, já no contexto escolar essa prática é exercida tanto pelo professor/a quanto pelas crianças, pois após o/a docente contar uma história ele/a pode pedir para as crianças reproduzirem o que ouviram, e/ou pedir para alguma criança construir oralmente um novo final para a história contada. Vale salientar que essa prática de letramento quase não é desenvolvida por famílias de baixa renda, pois a família de criança menos favorecida possui dificuldade em promover momentos como esses, seja por

fazer parte da classe trabalhadora; que sufoca e delimita os afazeres do cotidiano, ou porque a família da criança não é alfabetizada.

Dentre as possibilidades de trabalho com práticas de letramento na educação infantil, como citamos nos parágrafos anteriores, o/a docente também pode valorizar o contexto sociocultural da criança, pois é através das práticas de letramentos presentes nas relações sociais e escolares que as crianças têm acesso a cultura. Ao mesmo tempo em que elas desenvolvem conhecimentos, habilidades e competências para utilizar a leitura e a escrita, também aprendem conteúdos presentes nos gêneros textuais escolhidos pelo professor/a, e esses quando selecionados de forma pedagógica possibilitam a ressignificação das identidades culturais e raciais das crianças. Podemos citar por exemplo, o samba de roda que além de ser uma manifestação cultural tradicional, também é uma prática de letramento de reexistência, pois além dos movimentos corporais e de toda uma desenvoltura artística, as letras das canções são textos orais que contam histórias.

3.1 LETRAMENTOS E TRADIÇÃO ORAL: O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os gêneros da oralidade se fazem presentes na educação infantil, visto que, além de brincar de ler e escrever, as crianças ouvem histórias e as recontam, ouvem e cantam canções, parlendas, trava-línguas, adivinhas, dentre outros; e isso tudo é muito significativo porque as crianças ampliam seus repertórios textuais, alargando o próprio vocabulário, e falam com mais fluidez. Para muitas é nesta etapa da educação que ocorre o primeiro contato mais direto com a língua escrita. Dessa forma, suas experiências prévias com a linguagem oral e escrita são ampliadas através da prática docente, por meio de diferentes gêneros (parlendas, cantigas, poemas além de textos de tradição oral), o que promove a reflexão sobre a língua escrita.

Portanto, o contato com histórias, contos de tradições orais e canções tradicionais que fazem parte do contexto histórico-social da criança é uma forma de valorizar e visibilizar a cultura e identidade étnico-racial delas, já que observamos a predominância da valorização das raízes europeias nas instituições escolares, que além de silenciar as culturas de raízes africanas também ensina as crianças brancas e negras a valorizar a cultura europeia, mostrando de forma naturalizada o que é belo e o que é feio, o que é o bom e o que é o mal, partindo sempre de uma perspectiva eurocêntrica e hegemônica de conhecimento.

Portanto, precisamos olhar para a África para compreender os conhecimentos a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. O mestre da tradição oral Amadou Hampaté-Bá nos

mostra em seu livro: A tradição viva, a importância da tradição de passar o conhecimento através da oralidade, comprovando o quanto essa prática tem mais a ver com a cosmovisão africana de ver o mundo do que se formos comparar com a compreensão hegemônica, pois para Hampaté-Bá (2010) a palavra falada por um griots, que são mestres do saber, é sagrada. Além disso, esses ensinamentos são passados de geração a geração, guardando todos os saberes e conhecimentos daquele povo de forma fiel, pois o compromisso que tiveram para guardar esses conhecimentos foram consagrados moralmente e espiritualmente. Logo, quando se diz que “quando morre um ancião morre uma biblioteca inteira” compreende-se porque essas entidades são depositárias do saber.

Percebendo a oralidade como uma das formas de expressão das tradições Africanas e Afro-diaspóricas, precisamos nos atentar para a visibilidade dessas práticas no ensino. Considerando que a presença de gêneros textuais da oralidade se faz muito presente nas salas de Educação infantil, a utilização de textos de tradição oral é mais significativo ainda em uma prática pedagógica, pois além de estarem se apropriando de conhecimentos de tradição oral, a professora utilizará o texto escrito como suporte para as crianças concretizar os aspectos da escrita. Portanto, concordando com Soares (2020) o “texto é o eixo central utilizado no processo de reflexão sobre a língua escrita durante as atividades escolares, mas segundo a mesma autora, o “texto” deve ser entendido como uma prática de letramento que está relacionada não apenas ao “texto escrito”, mas também “ao texto oral”. Logo, a utilização do texto oral na prática pedagógica é uma ferramenta que possibilita a valorização de conhecimentos de raízes africanas e a apropriação de conhecimentos e habilidades referente à leitura e à escrita.

4 LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA

Como foi esboçado anteriormente o letramento é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento posterior a alfabetização, portanto na Educação infantil é fundamental a familiarização das crianças com práticas letradas que valorizem e reconheçam as identidades delas.

Educar para as relações étnico-raciais na infância é um possível caminho para democratizar as relações raciais, mas o racismo é um problema secular que atinge na sua maioria a população negra e menos favorecida da sociedade, porque o reflexo do racismo em nossa sociedade não está apenas na forma como é verbalizado o preconceito racial, mas também

na forma como a população negra é expulsa e desumanizada em vários cenários, isso por causa de uma construção negativa de uma população que além de ter sido escravizada, explorada e desumanizada, passou e ainda passa por um cenário histórico de desigualdade e negação de direitos, sejam eles direitos a ascensão social, a saúde de qualidade, a moradia digna, ao respeito em sua forma de ser e de pensar.

A resistência cultural é um artefato da população negra afro diaspórica porque como aponta Irobe citando Stuart Hall, as identidades não são imutáveis e/ou fixa, mas sim “fruto do processo insaciável que extrai, ou melhor, seleciona, a partir de construções estéticas e ontológicas disponíveis para praticar ou manifestar sua evolução contínua e mutável”. (Irobe *apud* Hall, 2012, p. 286) Logo partindo da concepção do autor o patrimônio cultural que possuímos atualmente é fruto da teoria da translocação das performances estéticas, teoria essa que demonstra como a reexistência cultural foi um processo que perdurou por séculos e conseguiu sobreviver por causa da recriação cultural.

Como aponta a professora Ana Lúcia Silva Souza (2009) o letramento de resistência e reexistência e a recriação de práticas culturais advindas do continente africano, pois o rap e o reggae antes de serem popularizados já eram gêneros musicais presentes na Jamaica. E a forma como é oralizado o hip-hop demonstra essa recriação de identidades dos mestres do saber (griots) que passavam saberes e ensinamentos para os mais jovens em comunidade da África, através da linguagem oral. Para a autora a cultura hip hop é uma das formas atuais de resistência e sobrevivência, pois é através da palavra falada que conseguimos expressar e valorizar a oralidade, denunciando as violências e repreensões que afetam especificamente os corpos pretos. Mas sobreviver diante dessa disparidade nas relações sociais é quase impossível, porém necessitamos resistir e procurar legitimar todas as nossas formas de (re)existir enquanto população negra.

Por isso é necessário que fiquemos atentas/os ao contexto escolar, pois como afirma a autora Balsalobre (2022) precisamos observar os letramentos que estão sendo escolarizados, pois há a percepção que os letramentos praticados pelas elites brasileiras contemplam o currículo oficial enquanto os letramentos sociais de comunidades periféricas costumam estar silenciadas no currículo. Desta forma defendemos que os docentes de Educação infantil precisam e podem trazer para a sala de aula práticas de letramentos presentes nas cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena de uma forma que as valorize e não reproduza estereótipos.

O hip-hop assim como outras práticas e agências de letramento que são ressignificadas de tradições africanas precisam sobreviver, pois a mafea, termo cunhado por Marimba Ani (1994) que significa o sequestro físico e mental da população negra, explica muito bem o

impacto desse sequestro na ascensão das culturas de origem Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar, porém esses meios precisam ser quebrados para que exista o reconhecimento de outras formas de ascensão da cultura letrada afro diaspóricos. Um desses meios que interrompem é a reprodução da linguagem dogmática, ditas (padrão) que tendem a predominar os espaços formais de ensino.

Dito isso, o racismo é a principal causador da separação do que é considerado “correto”, pois como já indicava o autor Fanon (1956) em racismo e cultura, o racismo biológico, o qual ele determinava ser o racismo da exploração dos homens, passou a ser transformado em racismo cultural, pois segundo o autor países que foram colonizados tiveram suas culturas aprisionadas pela opressão, porém não foram exterminadas, mas sim mumificadas, logo o resultado dessa opressão moldou a forma de existir das pessoas negras, tornando-as assimiladas da cultural colonizadora, já que era a única forma pela qual os negros poderiam garantir a sua humanidade, pois a população negra foi considerada por séculos como povos sem cultura, e portanto, foi preciso que houvesse a negação de si para serem reconhecidos como seres humanos dentro de um contexto social racista. Desta forma, muitos elementos culturais que vieram de África foram se renovando, mas a hierarquia entre as classes sociais foi o que predominou entre os espaços sociais.

4.1 PORQUE VISIBILIZAR A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA?

Ainda hoje o racismo está presente nas relações interpessoais, observamos a nossa volta um cenário perverso que vem afetando as mentes e corações de diversas pessoas. Portanto, penso que não é só mostrar a cultura africana e afro-brasileira por ter sido silenciada do currículo escolar, mas também é preciso trazer de volta o reconhecimento de uma cultura que foi negada por causa de um projeto desumanizador de sociedade que tenta(ou) embranquecer um povo. Neste sentido, partimos em investigar as experiências do trabalho desenvolvido por professoras com relação às práticas de letramentos e a educação das relações étnico raciais.

Nesta perspectiva, se observarmos o compromisso de educadores quanto à educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares, notamos que em muitos casos a formação acadêmica de docentes é um problema que precisa ser enfrentado. Em pesquisas recentes como a desenvolvida por Pinto (2023) em que há a verificação do conhecimento de docentes da Educação infantil com relação a temática racial e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, é possível perceber que algumas professoras conhecem as leis, mas sentem dificuldades em falar sobre

elas, admitindo que a falta de conteúdos durante a formação inicial seja um dos motivos da dificuldade dos docentes, que ainda se sentem despreparados em por em práticas os conteúdos ligados à temática racial. E ainda segundo a mesma autora, o/a docente além de possuir dificuldades em pôr em prática a temática racial ele/a pode desenvolver na prática, até mesmo sem pretensão, a reprodução de estereótipos racistas e a folclorização de temas relacionados a cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Trindade (2015) afirma que os/as professores não são os únicos responsáveis pela educação das crianças, mas é um protagonista indispensável, pois ele/a através da elaboração de uma prática pedagógica antirracista pode se posicionar socialmente quanto a temática etno-racial além de tornar-se um educador/a sensível às questões sociais e raciais.

Por meio de sua prática pedagógica, pode garantir a diferença no processo de construção da identidade étnico-racial das crianças pequenas, em particular, na construção da identidade daquelas crianças que sofrem com os impactos do racismo perverso em seus corpos e em suas trajetórias de vidas (Trindade, 2015, p. 380).

Ainda segundo a mesma autora, a Educação para as relações étnico-raciais na infância é fundamental para que na prática pedagógica o/a docente reflita sobre os papéis e condições sociais que vivem as crianças e seus grupos de pertença, onde vivem esses diferentes grupos sociais, e ainda que os docentes questionem e avaliem a própria prática, com o intuito de refletir se está tendo efetividade na transformação social das crianças e na “superação do racismo”.

E pensando desta forma que educar para as relações étnico-raciais na infância requer perceber o espaço de socialização das crianças nas creches e pré-escolas, pois é naquele espaço que elas aprendem o significado de sua condição racial, étnica, de gênero...naquele espaço as crianças estão construindo suas identidades sociais. Portanto, pensar a Educação para as relações étnico-raciais, é partir de práticas educativas de docentes, ou melhor, como e onde o/a docente está intervindo para que não exista a reprodução de estigmas, estereótipos e preconceitos pré-estabelecidos nos espaços educativos. Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil “as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações da criança com o mundo”, (Brasil, 2006, p. 39) porém trata-se de um grande desafio para os educadores desenvolver um olhar sensível em promover um ambiente educativo e sadio diante dos preconceitos presentes na nossa sociedade.

Compreende-se que a reprodução de práticas racistas geralmente ocorrem de forma explícita, por outro lado, existe de forma implícita formas de reprodução de práticas racistas, como por exemplo, o que os docentes passam para as crianças, sejam nas histórias contadas ou

lidas, nas canções e também na ausência ou negação de gêneros textuais distante do contexto histórico e social das crianças, limitando o ambiente educativo em apresentação de canções, parlendas, literaturas direcionadas a um currículo eurocêntrico. Isso ocorre por causa do racismo epistêmico que está presente nas instituições escolares, este é compreendido como: o epistemicídio dos conhecimentos do sul. Segundo Santos e Menezes (2009) os conhecimentos “epistemologias do sul” foram separadas dos conhecimentos demarcados como científicos, passando a ser desqualificados, silenciados, ignorados e marginalizados pelos cânones epistemológicos ocidentais devido a colonialidade do poder.

Segundo o autor Quijano (2005), a colonialidade do poder é uma forma mais duradoura e estável se formos compará-lo ao colonialismo, pois o colonialismo teve um caráter de dominação de raças, e a colonialidade é a expansão do colonialismo, pois a colonialidade do poder é uma forma de controle que surgiu junto com a ideia de modernidade, pois a formação do poder eurocêntrico de dominação, formado por povos europeus “tomou para si a racionalidade” por causa da teoria de superioridade e inferioridade entre as raças, o que impactou em considerar os conhecimentos desses povos como saberes hegemônicos, e isso demonstra o quanto o racismo impacta até hoje nas relações sociais, pois esse controle da colonialidade afetou e ainda afeta as mentes das pessoas, tornando-as assimiladas da cultura hegemônica.

Desta forma, as autoras Costa e Fior (2022), afirmam que precisamos ter muito cuidado quando formos escolher o material que será utilizado para as crianças, citando os livros didáticos ou histórias que são contadas para as crianças, pois essas atividades de letramento trazem na sua maioria personagens brancos como protagonistas das histórias, enquanto a diversidade étnico-racial é desconsiderada, portanto, precisamos estar atentas/os quanto o que utilizar em sala para promover o contato das crianças com literaturas, canções, histórias que retratam a cultura Africano, Afro-brasileira e Indígena.

Tem se a compreensão de que as crianças não nascem preconceituosas e racistas, elas aprendem em um meio social. A autora Nunes (2015) citando Campanã (2013) mostra que o grupo de pesquisadoras/es que estavam trabalhando na Consulta sobre La discriminación en la educación en la Primera Infancia, passaram a dar atenção ao que as crianças pensavam com relação a gênero e raça. Foi notado que as crianças pequenas constroem nas suas culturas infantis noções sobre pertencimento racial.

A partir de uma metodologia específica organizada para ouvir as crianças, foi possível perceber que crianças muito pequenas (4 a 8 anos) constroem ideias sobre

pertencimento racial que definem lugares específicos para crianças negras e brancas em suas relações (Nunes, 2015, p. 426)

Logo, de acordo com Costa e Fior (2022) *apud* Gomes (2005) o preconceito não é inato, mas pode ser aprendido socialmente, no processo de socialização e construção identitária” (p.120). Portanto, ao investir em uma educação antirracista conseguimos ensinar as crianças a valorizar a cultura que faz parte do seu contexto étnico-racial, e mostraremos para as todas as crianças que não é somente uma cultura que é importante dentro da sociedade. Portanto, na prática pedagógica o docente precisa ter consciência de que existem letramentos que irão estigmatizar e silenciar a população negra nos espaços escolares, como por exemplo, a canção de ninar crianças, boi da cara preta, o estereótipos de cabelos em algumas literaturas infantis, entre outros.

Essas práticas de letramento, demonstram para as crianças que o fenótipo é um problema que precisa ser mudado, pois como aponta Trindade (2015) “o cabelo crespo e o corpo negro, continuam se apresentando como um dos principais argumentos para retirar do negro a sua humanidade e o seu lugar de beleza” (Trindade, 2015, p. 377). Desta forma, é notável que essas práticas de letramento que estigmatizam os corpos negros precisam ser evitadas dentro dos ambientes de Educação Infantil, e para isso, é fundamental que o/a docente tome cuidado na escolha do material utilizado, pois precisamos ter comprometimento com a inserção de letramentos que valorize a diversidade étnico-racial nas escolas.

Portanto, penso que ao trazermos para dentro das nossas escolas a história e cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena podemos tornar o espaço educativo mais amoroso, pois ali as crianças terão acesso a um letramento histórico que exalta a sua cultura e a sua história, e isso de forma preventiva, e de autodefesa ao racismo estrutural. Além disso, a partir do momento que a escola começa a trabalhar em uma perspectiva contra hegemônica ela valoriza as identidades das crianças, e dispõem de um espaço emancipatório; podendo educar as relações raciais a partir do momento que desconstrói as visões distorcidas e estereotipadas do continente Africano, e da diáspora Africana.

Acredito que é na infância o momento propício para que de forma preventiva, possamos construir imagens positivas, seja da autoimagem das crianças e/ou das culturas que foram subalternizadas, portanto, educar para as relações raciais precisa ser de forma preventiva ao racismo ou qualquer outra forma de discriminação, pois quem mais ganha são as crianças, que terão acesso à cultura e a história do seu povo, assim como o reconhecimento da história e cultura de outro grupo racial com a mesma importância. Como afirma Barbosa *et al.* (2022).

Ao trazer os patrimônios histórico-culturais ancestrais de grande parte da população brasileira para o centro de vivências e experiências de letramento e alfabetização, possibilitamos interessantes caminhos que em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, buscam valorizar o que historicamente ficou “escondido” ou invisibilizado. (Barbosa *et al.*, 2022 p. 151)

4.2 QUANTO AOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS, ELES ORIENTAM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI Resolução CNE/CEB nº 5/2009)27, em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 1)

Portanto, é um direito da criança brincar e aprender em uma instituição de Educação infantil, através das interações e brincadeiras. Segundo a BNCC, os aprendizados desenvolvidos pelas crianças não são naturais ou espontâneos, mas sim necessitam de intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educador. Um dos direitos de aprendizagens e desenvolvimentos na Educação infantil apontadas na BNCC está o “Conhecer-se”. Neste item o docente pode desenvolver propostas pedagógicas para garantir um dos direitos das crianças, que é “construir sua identidade pessoal, social e cultural”, “constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”. (Brasil, 2017 p. 36)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 orientam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação infantil precisam garantir o acesso de “apropriação” “renovação” e “articulação de conhecimentos”, logo o nono parágrafo do documento deixa explícito que as crianças precisam através das propostas pedagógicas ter acesso a cultura Africana e Afro-brasileira, para que se possa de forma preventiva ceifar a raiz maliciosa do racismo na sociedade.

“IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. (DCNEI, 2009, p. 3)

Portanto, visto que a BNCC e as DCNEI estabelecem que a criança tenha seus direitos de aprendizados garantidos, como o conhecer a si e seu grupo de pertencimento. Portanto,

reconhecemos que as práticas de letramento afro referenciadas são propostas que reconhecem as identidades das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais, com o intuito de ressarcir uma dívida histórica que o estado brasileiro tem com a população afro-brasileira, propôs no parecer ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. No decorrer do parecer o leitor encontra explicações sobre os motivos que levaram a elaboração da DCNEs e a parceria do MEC com a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) em provocar mudanças e combater o racismo. Apesar do documento direcionar a Educação para as relações étnico-raciais do ponto de vista interpessoal essa pauta é mais extensa, pois as discriminações são consequência do racismo que está refletido no comportamento humano. Por outro lado, compreendemos que a educação pode contribuir para que as pessoas mudem o modo de perceber a existência da população negra na sociedade, através da desconstrução do currículo hegemônico e na construção de um que conceba a diversidade racial a partir de conteúdos afro-referenciados.

Frantz Fanon (1979) citado no parecer das DCNEs nos explica que a educação para as relações étnico raciais precisa ser um compromisso de todos, independente de raça ou etnia e também do desenvolvimento da consciência política dos descendentes de mercadores de escravos, pois através do reconhecimento dos erros do passado poderemos talvez ter equidade nas relações raciais.

Como bem salientou Frantz Fanon (3), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (Brasil, 2004, p. 14)

As diretrizes direcionando como deve ser a educação para as relações étnico-raciais afirma que a resolução não trata-se de mudar um currículo etnocêntrico de raízes europeias por um currículo afrocêntrico, mas que ambos possam ser incluídos no sistema educacional na perspectiva da diversidade cultural, porém o documento deixa dúvidas no requisito, mas como fazer com que povos distintos, de diferentes modos de saber e viver possam tornar-se cidadãos que reconheçam e respeitem as diferenças culturais, já que estamos dentro de uma sociedade racista em que há a predominância da cultura eurocêntrica e a existência da supremacia brancocêntrica?

Penso que a existência do racismo não se extermina de um dia para o outro, mas a educação precisa ser vista como um mecanismo que pode mudar o pensamento humano, desta forma a Educação das crianças é o primeiro passo para garantir cidadãos conscientes das desumanidades e injustiças provocadas por séculos. Portanto, as orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais direcionadas para a Educação infantil propõe algumas sugestões de atividades que podem ser adequadas à realidade das escolas da infância, como por exemplo, o documento propõe que o/a docente reflita sobre as datas comemorativas que norteiam o planejamento educativo, assim como, chama a atenção dos docentes para que se evite a propagação de preconceito presentes em alguns textos. Nas sugestões de atividades o documento sugere várias histórias, contos e canções, que retratam positivamente a cultura negra, além disso, o documento indica algumas obras e materiais lúdicos que contemplam a riqueza cultural Africana e Indígena. Além das indicações, esse documento permite que o educador se aproprie de ideias que podem ser organizadas pelo/a docente, a partir do contexto cultural regional do espaço de atuação dele/a.

Desta forma, apesar das distorções e equívocos apresentados em livros didáticos e nas redes de comunicação, precisamos constantemente tratar da temática racial durante todo o ano letivo, para que os docentes em exercício possam ter informação integral nas suas formações continuadas, mas para isso precisamos desconstruir visões equivocadas que foram assimiladas. Para a autora Njeri (2019) ao

inserir na prática pedagógica as contribuições dos não-brancos para humanidade e expandi-la através de perspectivas não eurocêtricas – no que se refere à história, cultura, língua, política, economia, tecnologia e ciência –, torna o processo ensino-aprendizagem e a socialização escolar menos traumáticos, mais plurais e emancipadores. (Njeri, 2019, p. 5)

A humanização e a expansão de um currículo não eurocentrico é fundamental no ensino, porque a partir do momento que a escola abre espaço para o currículo afrocentrico, ela garantirá o que está na lei e se tornará uma instituição emancipadora, e que tem o compromisso com uma educação antirracista. Porque segundo Njeri (2019) a escola é o primeiro contato que a criança tem com a realidade; naquele espaço a criança Afro-brasileira começa a ter informações precoce sobre nível de humanidade, e sente na pele as opressões e desumanização que a escola dispõe, pressupondo que a escola é um reflexo da sociedade.

5 METODOLOGIA

O presente estudo é de cunho qualitativo e tem como lócus de pesquisa docentes que possuem experiência na Educação infantil. Para tanto participaram do mesmo duas docentes, uma que atua no município de Santo Amaro da Purificação/BA e a outra no município de São Francisco do Conde/BA. A escolha dos contextos se deu pelo fato da visibilidade cultural regional de ambas comunidades, pois os trabalhos de reconhecimento e construção identitária precisam ser visibilizados.

Inicialmente a pesquisa estava direcionada em conhecer as experiências de professoras/es que desenvolviam nas suas práticas pedagógicas a temática racial, na escola situada dentro da comunidade quilombola em São Francisco do Conde, mas como não encontramos um número considerável de docentes aptos a responder a entrevista nesta escola, devido a existência de remanejamento dessas professoras para outras escolas, portanto, passamos a convidar professoras que além da experiência na Educação infantil, conheciam as leis 10.639/03 e 11.645/08 e trabalhavam com a temática racial.

Analisou-se se as docentes, participantes deste estudo, introduzem práticas de letramento que estejam mais próximas do contexto cultural da comunidade onde atuam, visibilizando reconhecer os conhecimentos tradicionais locais em todo ano letivo, pois o objetivo principal deste trabalho foi investigar se nas práticas pedagógicas dos docentes de Educação Infantil há o trabalho com letramento(s) emergentes que estejam voltados para com a Educação das relações étnico-raciais.

Como objetivos específicos pretendeu-se identificar quais elementos culturais predominam nas práticas de letramento(s) utilizadas nas salas de aula de referência, pois é relevante os contextos sócio-culturais das comunidades pesquisadas, pensando na (re)existência da população Afro-brasileira e Indígena nos espaços formais de ensino e na resistência cultural; analisar se nas práticas pedagógicas viabilizadas pelos contextos escolares atendem às leis 10.639/03 e 11.645/08, e para isso buscou-se a existência de projetos voltados para a Educação para as relações étnico-raciais; averiguar se os professores promovem práticas de letramentos comprometidas com a (re)existência da população Afro-brasileira e Indígena em sala, e para isso pretendeu-se identificar o que está disponível na biblioteca ou se há uma biblioteca oral, com contos e histórias de tradições locais que são passados para os aprendizes.

Como fontes de pesquisa buscamos incluir a literatura referida que trata do letramento em seus aspectos educacionais e sociais, pensando na prática docente como um possível caminho para desconstruir o currículo escolar eurocêntrico e construir um currículo

emancipatório que leve em consideração as vozes das culturas Africana, Afro-brasileira, Indígenas e das crianças.

Com a finalidade de responder a problematização do trabalho utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista, pois de acordo com Severino (2007) através da entrevista o pesquisador aprende sobre o que os sujeitos pesquisados “pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2007, p. 124). Logo no decorrer da entrevista e na análise dos dados recolhidos podemos identificar e averiguar se os objetivos foram atendidos. Dessa forma, a técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada, que estava organizada a partir de temáticas específicas, a fim de não induzir nas respostas das entrevistadas. Para realizar as entrevistas foi necessário utilizarmos a plataforma google meet, pois foi uma ferramenta acessível para ajustar nas agenda das professoras, que foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

6 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS UTILIZADOS POR DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da pesquisa de campo, passamos a pesquisar práticas de letramentos antirracistas e emancipatórias em duas escolas de Educação infantil. Utilizamos como técnica de pesquisa, a entrevista semiestruturada para recolher informações sobre as experiências docentes na Educação infantil com relação aos letramentos e a Educação das relações étnico-raciais. Portanto, ao utilizar o roteiro de entrevista, partimos na identificação de práticas de letramento que estivessem próximas do contexto cultural da comunidade da criança, pois através das práticas docentes podemos identificar se há o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais locais durante o ano letivo, além dos letramentos sociais vivenciados pelas crianças. Assim, a partir da compreensão do compromisso do educador sensível foi possível identificar se há valorização dos letramentos sociais dos dois contextos sociais, além do posicionamento das professoras para com a Educação das relações étnico-raciais.

Apresentaremos duas práticas docentes com experiência na Educação infantil, uma no município de Santo Amaro da Purificação/BA e a outra no município de São Francisco do Conde/BA. Nomearemos professora A e B para preservar as identidades das pesquisadas. A professora “A” é atualmente discente em licenciatura em Pedagogia pela UNILAB e a professora “B” é formada em Licenciatura plena voltada para as séries iniciais pela UEFS.

Através das entrevistas com as professoras foi possível identificar os elementos culturais que predominam nas práticas de letramento(s) utilizadas nas salas de referência, assim como se as práticas pedagógicas viabilizadas pelo contexto escolar atendem ou atenderam às leis 10.639/03 e 11.645/08. No decorrer das entrevistas também verificamos se as professoras promovem práticas de letramento comprometidas com a (re)existência da população Afro-brasileira e Indígena, levando em consideração o contexto social de ambas comunidades.

A professora (A) tem vinte e oito anos de experiência em sala de aula, atuou na Educação infantil por catorze anos, e atualmente leciona no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, optamos em entrevistá-la, devido a sua longa experiência na Educação infantil. Durante a entrevista a docente relatou a falta de experiência que tinha quando estava na Educação infantil, por ter formação no magistério, voltada especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental. Foi através de cursos ofertados pelo município e a observação em sala que a docente foi se apropriando do trabalho na Educação infantil, demonstrando o quanto o chão da sala de aula é um espaço de aprendizado docente. Durante a entrevista ela demonstra o quanto a formação em licenciatura em Pedagogia pela UNILAB é relevante dentro do espaço em que trabalha atualmente, pois segundo a professora, antes ela não tinha os conhecimentos que tem atualmente, e afirma que se arrepende dos “erros” que cometeu no passado.

A professora “B” atua há vinte e três anos na educação, sendo que foi gestora na escola onde se encontra a comunidade quilombola em São Francisco do Conde e atualmente é docente concursada nesta mesma escola, atuando nos grupos 2 e 3. Optamos em entrevistá-la por sua longa experiência nesta escola, e também porque ela é residente na comunidade quilombola e compreende que a escola precisa se apropriar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o contexto sócio-cultural da comunidade.

6.1 ELEMENTOS CULTURAIS QUE PREDOMINAM NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DAS ENTREVISTADAS

Com a finalidade de identificar os elementos culturais que predominam nas práticas de letramento/s algumas perguntas norteadoras das entrevistas foram essenciais para buscar tais respostas. Vejamos a seguir. Com relação às práticas de letramento aplicadas em sala, a docente (A) traz o trabalho das fichas com o nome das crianças durante o período de (1998 a 2012) pois segundo ela a história do nome da criança é também um texto social, pois a criança está inserida na sociedade e o nome dela também é uma prática social de leitura e escrita. Assim como as

fichas, a docente fala sobre outra prática de letramento que desenvolvia durante este período, citando as literaturas e histórias na época em que trabalhava na Educação infantil. Ela explicou que eram histórias geralmente eurocêntricas e as que eram trabalhadas no mês de novembro retratavam de forma estereotipada o negro, citando por exemplo, a literatura infantil, *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado. Na fala da professora (A) as histórias eram aquelas eurocêntricas, como por exemplo, *Chapeuzinho vermelho*, de Charles Perrault; *Cinderela*, dos irmãos Grimm; *Branca de neve*, do autor Jacob Grimm; e *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs, que costumavam ficar fechadas nos armários, pois durante seus quase trinta anos de experiência nunca trabalhou em escolas que tivesse uma biblioteca.

Atualmente a professora (A) por ter formação e se apropriar dos conhecimentos que estão dentro da Universidade consegue ter um olhar sensível quando o que trazer para dentro da sala de aula, citando exemplos de literaturas e histórias que comprou, como *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks; *O pequeno príncipe preto*, de Rodrigo França; *O menino Nito*, de Sonia Rosa; *Princesas negras*, de Edileuza Penha e Ariane Celestino; histórias que retrata a beleza do negro, a cultura Africana, trazendo representatividade para as crianças. Podemos notar essa sua postura no seguinte momento da entrevista.

Pesquisadora- refletindo na sua prática de hoje, enquanto docente do primeiro ano do ensino fundamental, você consegue enxergar pontes entre o trabalho que fez na educação infantil e o trabalho que faz hoje, no primeiro ano? Poderia dar exemplos? Professora A- Tudo é uma continuidade, né? É como eu falei, tem muitas experiências maravilhosas da educação infantil que eu ainda continuo, né? Por exemplo, houve aquele momento da rodinha de ouvir, de cantar músicas, né? Agora sabendo quais músicas cantar e também ouvir a participação deles, eles também trazem essa música, às histórias, né? É... É histórias pensadas, analisadas não mais qualquer história, tem que ter uma pesquisa, analisar tudo que a gente traz para a sala de aula, tem que ser bem pensado, pesquisado, analisado.

Já a docente (B) relatou durante a entrevista que a partir do momento que ela insere as crianças ao mundo da leitura de histórias, ela faz com que as crianças que não têm contato direto com literaturas infantis e histórias no seio familiar, passem a ter o contato com mundo da leitura e da escrita, pois o trabalho das docentes nesta escola está focado principalmente na leitura de histórias. Porém neste primeiro momento a docente não detalhou como eram essas histórias, de que forma era disponibilizada para a criança, nem citou obras do acervo. Portanto, fui perguntando se a escola tinha uma biblioteca e quais eram as literaturas disponíveis. Como a docente está há bastante tempo atuando nesta escola, ela relata que houve a iniciativa da UNILAB em introduzir um projeto de leitura na escola, por isso que a escola possui literaturas infantis que trazem a representatividade negra e indígena. Relatou ainda que a Secretaria de

Educação Municipal mandou para escola uma coleção de livros, porém não eram todos voltados para o contexto sócio-cultural da escola, pois segundo a professora (B) as obras precisavam contemplar as identidades culturais do contexto no qual a escola está inserida. Depois passei a questioná-la sobre as canções que fazem parte do repertório de sua prática, já que há a predominância do gênero canções nas rodinhas em salas de Educação infantil.

As canções que fazem parte do contexto escolar da instituição situada dentro da comunidade quilombola são canções criadas pelo grupo de docentes e também canções que foram pesquisadas na internet. Segundo a professora (B) as canções trabalham diversos aspectos educativos, como por exemplo, a identidade das crianças, sendo que identidade citado pela docente é o autoconhecimento das crianças com relação às partes do corpo delas, canções em que as crianças passam a se apropriar do seu próprio nome e a conhecer o nome do colega, assim como canções que trabalha gestos e movimentos corporais, cores, números, entre tantas outras canções que fazem parte do repertório escolar. Um exemplo citado pela docente que merece destaque foi a releitura da canção Alecrim dourado. Como foi uma proposta temática em que as docentes teriam que trazer os conhecimentos sobre as plantas medicinais para as crianças, a docente (B) trouxe as avós das crianças para fazerem parte do momento da apresentação do cheiro e da textura das plantas medicinais locais, no final dessa proposta pedagógica a professora fez uma adaptação na letra da canção alecrim dourado para:

*“Capim Santo
capim santo danado
Que nasceu no [...] sem ser semeado
foi minha vó, que me disse assim
que o capim santo é remédio para mim” (Cantada pela professora “B” durante a
entrevista)*

No contexto da professora (A) as canções também são muito utilizadas na prática docente e a entrevista partiu em identificar quais canções a docente traziam para o ambiente educativo. A professora (A) durante a sua prática nos grupos quatro e cinco da pré-escola explica que sempre teve uma acolhida muito dinâmica, pois trabalhava com as canções para tornar os momentos de aprendizado o mais lúdico possível, segundo ela, as crianças também eram protagonistas nas escolhas das canções. Em toda prática pedagógica o/a docente pesquisa canções para utilizar na rotina, e uma das canções que promovem o momento de descoberta das crianças foi a canção que estava na prática da professora (A) que diz o seguinte. *Qual é o seu nome, quero saber, me diga logo, que eu quero saber: Meu nome é Fulano, qual é o seu?*

Canções populares também são bastante frequentes nesses espaços, como exemplos citados pela professora (A) foram: A baratinha, o sapo não lava o pé, Dona aranha, pois segundo essa professora, na prática pedagógica o docente pode trabalhar diversas habilidades, tanto voltadas para o corpo e movimento, quanto para a aprendizagem da consciência fonológica.

Nos relatos da professora (A) ela afirma que uma canção em que cantou muito para o grupo de crianças que lecionava durante os anos de (1998 a 2012) foi a canção “escravos de Jó” que segundo a docente é uma canção negativa que reforça aspectos negativos para a população negra que sofreu muito com o processo de escravização, mas atualmente ela diz que nunca mais cantou essa canção para as crianças por esse motivo, por ter conhecimento do sentido o qual a canção estava sendo atribuído. Assim como a canção escravos de Jó, a docente refletiu a sua própria prática e percebeu que literaturas como: menina bonita do laço de fita, entre outras, são histórias que provocava risos e chacotas dentro de sala de aula, portanto foram exterminadas da sua própria prática pedagógica, pois a docente reconhece que existe conteúdos presentes nos gêneros textuais que retratam o racismo recreativo, que na perspectiva da professora (A) é através desses gêneros textuais que reproduzem estereótipos que ocorrerá a manutenção do racismo. Segundo o autor Moreira (2019) o racismo recreativo tem características do racismo aversivo que segundo o autor estão sustentadas em atitudes e posturas racistas que ocorrem através do preconceito sutil.

Para não reproduzirmos o racismo epistêmico precisamos abrir espaço neste trabalho para mostrar algumas iniciativas que podem orientar professores/as sobre como promover uma educação antirracista, voltada para a educação das relações étnico-raciais. Vale salientar que essas indicações não são propostas prontas, mas que podem conduzir o andamento das atividades com as crianças, por exemplo, o Almanaque Alfabetizador Antirracista desenvolvido pelas autoras Marcelha Pereira e Jonè Carla Baião (2019) é um produto educacional em que as autoras trazem algumas atividades que podem ser desenvolvidas com crianças em fase de alfabetização, porém nele encontramos inspiração para desenvolver atividades a partir da criatividade docente, pois neste material encontramos conceitos que podem se adequar a realidade de cada segmento da educação, como por exemplo, termos como racismo, quilombo, ginga, ubuntu, entre outros. Também encontramos algumas obras literárias, como por exemplo; A bela adormecida do samba, Jongo e Capoeira, escrito por Sônia Rosa; De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar e Da minha janela, os dois escritos por Otávio Júnior; e Betina, de Nilma Lino Gomes; entre outros.

6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS E SUAS RELAÇÕES COM AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Objetivando averiguar se as práticas pedagógicas viabilizadas pelos contextos escolares atendiam às leis 10.639/03 e 11.645/08 partimos da perspectiva docente. Portanto, durante as entrevistas visamos perguntar as docentes sobre projetos que as instituições desenvolveram, assim como o engajamento das docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o contexto cultural das comunidades das crianças, vista que tanto na comunidade quilombola quanto na comunidade de Santo Amaro precisam contemplar práticas voltadas para a Educação das relações étnico-raciais.

As professoras (A) e (B) relataram durante a entrevista que a escola em que lecionaram atendiam as leis 10.639/03 e a 11.645/08. A professora (A) explicou que a escola atendia as leis em partes, pois pensando a partir da sua própria prática ela afirmou que costumava pesquisar sobre assuntos relacionados à educação, mas desenvolvia a sua prática em sala a partir dos conhecimentos do colonizador, pois era o que estava disponível naquela época. Desta forma, concordando com Santomé (1995) os conhecimentos que tem dominado o currículo escolar contribuem para que as pessoas desenvolvam mentalidades etnocêntricas. Mas precisamos formar mentalidades que reconheçam que não é esse único modo de conhecimento, que constrói visões racistas sobre outras culturas, que deve predominar. Isso porque essa perspectiva, se baseia em comparações hierarquizadas que diminuem as culturas dos oprimidos, e o currículo escolar precisa visibilizar as culturas das minorias para que haja a desconstrução dessa visão errônea de que as outras culturas são atrasadas.

A partir da reflexão do autor citado acima, vejamos como as docentes desenvolveram suas práticas docentes em sala. Portanto a professora (A) relatou que tinha se o costume de pintar as crianças, colocar cocar na cabeça delas para comemorar o dia do índio, segundo a professora (A) essa prática não tinha fundamentos pedagógicos e a coordenação exigia que as docentes desenvolvesse essa prática, mas nem mesmo as crianças sabiam porque estavam sendo pintadas. Segundo a professora, a forma como era desenvolvido essa prática costuma generalizar os ameríndios como se os indígenas fossem um grupo étnico uniforme, sem diferenças. Atualmente a docente percebe que cometeu vários erros com relação a sua prática docente e também com relação a escolha dos materiais utilizados nas práticas de letramentos, como apresentamos no tópico anterior.

Já a professora (B) afirma que a instituição atende as leis citadas acima, mas não há uma continuidade, pois a maioria das professoras que trabalham na escola não são concursadas o

que prejudica a continuidade do trabalho desenvolvido, pois segundo a docente quando os professores novatos chegam na escola não tem compreensão do contexto sociocultural da comunidade, só depois de um tempo que passam a se adequar a realidade e quando se apropriam do contexto escolar está no final do contrato do reda, e portanto, as professoras saem e volta-se o ciclo de descontinuidade.

Uma prática destacada pela professora que viabiliza o atendimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 foi a priorização de histórias que destacasse a representatividade das crianças, pois segundo a professora (B) as crianças que moram na comunidade quilombola precisam se enxergar nos livros, para assim construir identidades positivas. Porém podemos perceber que na perspectiva da professora (B) a educação para relações étnico-raciais é orientar as crianças para que elas possam falar a sua cor de pele sem vergonha e sem receio. Para entender o tipo de representatividade a que a professora se referia, precisei que ela citasse algumas dessas histórias. Logo a professora passou a citar algumas histórias que passam por sua memória naquele momento, que foram. *As tranças de bintou, Obaxi, Cabelo de lelê, Alice vê, Amoras, Meninas negras, O menino nito, Bruna e a galinha da angola que agente trabalhou, tem muitos livros que já foram trabalhados e a gente costuma sempre trabalhar na escola.*

Com a finalidade em identificar a existência de projetos voltados para a educação das relações étnico-raciais questionamos as docentes sobre os projetos que estivesse relacionado aos letramentos antirracistas desenvolvidos nas escolas, pois a partir de projetos narrativos conseguimos abrir espaço para que as crianças conduzam o planejamento das atividades, através das curiosidades delas que vão sendo despertadas durante o dia-a-dia em sala. Desta forma, como afirma os autores Horn e Fochi (2012) projetar com crianças é poder “subverter os currículos prescritivos, no qual desconsidera as histórias pessoais das crianças e adultos”.(p.16) logo é através do contato direto com a realidade da criança que conduzimos projetos educativos que valorizam a cultura e a identidade delas.

Desta forma, ao analisar a fala da professora (A) notamos que a docente contava histórias para as crianças, mas não existia projetos de leitura quando lecionou na Educação infantil. Uma postura que podemos destacar na prática docente da professora (A) é a conscientização, pois foi através dos conhecimentos adquiridos na UNILAB que a docente passou a refletir sobre a sua própria prática. Atualmente a docente trabalha no primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental e expressou sua satisfação em poder contar para as crianças a literatura, Meu crespo é de rainha, da autora Bell Hooks durante um projeto de leitura itinerante; além do desenvolvimento de um projeto de ciranda, o qual ela selecionou as canções que foram cantadas durante a dinâmica. No projeto de ciranda a professora explicou que o

trabalho que estava sendo desenvolvido estava voltado para uma ciranda que trouxesse o significado do círculo a partir da perspectiva Africana. Podemos notar que para incluir um conhecimento da cosmovisão africana, a docente precisou se apropriar dele para passar para os seus alunos. Desta forma podemos perceber na fala da professora (A) que o conhecimento pode mudar o fazer pedagógico. Seguem algumas falas da professora (A).

Fala da professora (A) “São alguns erros que agente comete. No meu caso mesmo, por falta de conhecimento, a partir do momento que eu passei a estudar na Unilab, eu vim ter esses conhecimentos acerca dos negros, dos povos indígenas, através dos componentes”.

Fala da professora (A) “eu como profissional da educação, eu me vejo hoje em dia já bem melhor, assim, na minha prática, do que antes da UNILAB, assim, antes de adquirir esses conhecimentos afrocentrados, né, e indígena também, Mas a lei tá aí, mas a gente percebe, eu, graças a Deus, enquanto professora, tenho conhecimento, eu procuro tá aplicando”.

No contexto escolar da professora (B) podemos perceber que existe muita fragilidade quanto a continuidade de projetos voltados tanto para o cumprimento das leis 10.639/03 e a 11.645/08 quanto para a educação das relações étnico-raciais, por causa do desequilíbrio constante tanto no corpo docente escolar, quanto na mudança de gestão e coordenação pedagógica. Segundo a professora (B) atualmente não há nem um projeto relacionado a temática racial, mas já houve alguns, como por exemplo, o projeto sacola de leitura, em que as crianças levavam livros que tratasse da representatividade negra para casa, e esses livros eram lidos pelos familiares depois a criança passava a compartilhar com a turma. Porém eram projetos que não conseguiam progredir. Vejamos o relato sobre o projeto, O baobá chama para brincar, em que a professora relata como ocorreu esse trabalho na escola e as dificuldades postas que podem explicar porque os projetos nunca foram concluídos ou expandidos.

Pesquisadora-E na escola em que você trabalha? Houve algum projeto que estava relacionado aos letramentos antirracista e aplicação das leis de 10.639 e 11.645?

Professora B- Atualmente não tem nenhum voltado para essa questão, mas já houve sim antes.

Pesquisadora- Foi um projeto como, assim? Você pode me dizer mais um pouco sobre ele? O que teve, os que teve durante esse percurso?

Professora B-. Assim, iniciou-se, o projeto iniciou, mas não houve, assim, um fechamento, porque houve uma troca de coordenação escolar e aí, como eu disse a você, não houve uma continuidade. Iniciamos esse projeto, sim, mas ele não concluiu. Ficamos numa unidade, a gente trouxe a questão do Baobá, aí cada professor contou essa história do Baobá. Nós fizemos a representação da árvore do Baobá, cada porta de cada sala tinha um desenho do Baobá feito, desenhado pelas próprias crianças. Só que aí houve uma transição da equipe pedagógica, saiu da escola e entrou outra, e aí não houve essa continuidade, houve essa quebra.

Visto a necessidade de políticas mais efetivas com relação a consolidação de docente em escolas, principalmente em escolas situadas em comunidades quilombolas é perceptível que um dos motivos que leva a descontinuidade de projetos que atendam as leis 10.639/03 e 11.645/08 é a consolidação de um PPP que defina a importância de se trabalhar com a temática racial durante todo o ano letivo. É necessário está incluído no projeto pedagógico das instituições a continuidade de temas relacionados à existência e reexistência da população Africana Afro-brasileira e Indígena, para não só desconstruir um currículo eurocêntrico, como também para abrir espaço para as vozes silenciadas.

6.3 LETRAMENTOS SOCIAIS E TRADIÇÃO ORAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para identificar se as docentes promoviam práticas de letramento voltadas para a reexistência da população africana, afro-brasileira e indígena, buscamos verificar se as docentes sabiam o que é um letramento de tradição oral, ou se já colocaram em prática esse letramento. Durante as entrevistas buscamos identificar contos, canções e histórias de tradições locais, visto o contexto social de ambas comunidades, portanto além de identificá-las, conseguimos perceber a aproximação das docentes com relação ao sentido atribuído a esta prática de letramento.

A professora (A) relatou que não utilizava com frequência essa prática em sala, porém ela lembrou da festinha do folclore, que ocorreu no mês de novembro de dois mil e onze. Neste dia a professora relata que convidou Dona Nicinha do Samba, uma das matriarcas do samba de roda no recôncavo baiano para apresentar seus saberes acerca do samba chula, além disso, a professora diz que a mestra trouxe alguns livros, sambou para as crianças, porém foi somente uma vez que desenvolveu essa atividade.

Notamos que o samba chula é uma prática de letramento utilizada no contexto social de Santo Amaro, porém em 1998 a 2012 época em que a professora relata sua experiência, não há visibilidade de práticas pedagógicas, nem ao menos letramentos de tradição oral contemplados no currículo da escola, pois foi uma única vez que a docente trabalhou com este gênero com as crianças. Mesmo sendo uma prática pouco frequente é relevante destacar que a professora (A) teve, mesmo sem formação acadêmica, um olhar sensível em trazer uma representante do samba muito importante para o ambiente escolar, porém não podemos deixar de salientar que práticas culturais, como por exemplo, o samba chula, a capoeira e o nego fugido são nomeadas como manifestações culturais até hoje, tanto nas escolas, quanto em documentos oficiais dos municípios. Porém o significado que cada um desses movimentos culturais têm dentro do currículo escolar são muito importantes para a formação de sujeitos reflexivos com relação ao

passado do seu povo, e como no presente podem aproveitar as heranças culturais deixadas pelos seus antepassados.

Partindo para a contexto sócio-cultural do município de São Francisco do Conde, cidade vizinha de Santo Amaro, partiremos em identificar a existência de práticas de letramento de tradição oral desenvolvidas pela docente (B) que é moradora da comunidade quilombola, já foi gestora da escola situada dentro da comunidade e é docente na mesma escola. É preciso destacar que a categoria tempo precisa ser levada em questão em ambas entrevistas, pois a professora (A) relatou a sua experiência durante os anos de 1998 a 2012, mas também refletiu a sua prática a partir dos conhecimentos que possui atualmente. A professora (B) relata a sua experiência como docente nos anos de 2017 a 2024 sendo que além dos relatos ela traz os seus conhecimentos sobre o percurso da instituição.

A professora (B) por não entender o que seria um letramento de tradição oral, refiz a pergunta pausadamente para que pudesse assimilar. Depois de explicar, a professora compreendeu que letramentos de tradição oral tratava-se de conhecimentos passados de geração a geração, logo passou a falar da proposta que houve sobre as plantas medicinais que citamos na seção 6.1. Durante seus sete anos lecionando na Educação infantil dentro do quadro efetivo, notamos que a docente objetiva proporcionar para as crianças diversos aspectos de aprendizagens, como o conhecimento de si e do mundo ao seu redor, mas talvez por falta de coordenação das propostas pedagógicas, a escola não procurou se aproximar do contexto social da comunidade. Pois foi possível notar que por mais que a escola não seja voltada para educação escolar quilombola, há práticas que reconhecem a necessidade do currículo escolar está voltado para as raízes locais.

Com relação aos letramentos de tradição oral na fala da professora (B), não houve a percepção de que a escola poderia estar trazendo o samba de roda local, a esmola cantada, apresentação dos conhecimentos das produções culturais como o artesanato, a pinturas e esculturas desenvolvidas pelos integrantes da comunidade, que além de ser uma obra de arte, também fazem parte de conhecimentos passados por gerações, entre outras práticas de letramento de tradição oral. É relevante destacar que essas práticas podem ser encontradas até mesmo dentro da própria comunidade, por exemplo, no projeto de extensão brinquedoteca de histórias da UNILAB encontramos várias histórias de tradição oral, e uma delas é a Vovó do mangue, vinda do município de Maragogipe-BA, nesta história encontramos a riqueza da sabedoria Africana do modo de perceber e viver no mundo a partir do contato com o manguezal. Também encontramos outra história de tradição oral que fala sobre a história da mandioca, em uma perspectiva dos povos Indígenas, neste conto a narradora busca trazer os conhecimentos

acerca do surgimento da mandioca, como um alimento que nutre o nosso corpo porque veio da terra, e a terra tem um significado muito especial para esses povos.

Compreender o que os/as professores/as pensam, sabem e imaginam é um caminho para entender como os/as docentes podem desenvolver práticas antirracistas e emancipatórias em escolas públicas, pois não podemos limitar o espaço de sala de aula apenas a conteúdos hegemônicos. Desta forma perguntamos para as docentes como desenvolver uma educação antirracista e emancipatória nos espaços de Educação infantil.

Segundo a professora (A) as crianças gostam muito de ouvir histórias e o/a professor/a pode está trazendo histórias afro centradas para as crianças, como por exemplo, O pequeno príncipe preto, do autor Rodrigo França; sempre trazendo histórias e músicas que busquem contemplar os conhecimentos afrocentrados. Para a docente o trabalho que desenvolveu na Educação infantil serviu de experiência reflexiva, pois enquanto docência que trabalha com crianças do primeiro ano, explica que ainda continua fazendo rodinha com as crianças, continua ouvindo as crianças com atenção, pois segundo ela, ainda continua trabalhando com criança, e a única diferença é que os conteúdos são mais avançados de acordo a idade. O ouvir para a professora (A), pensando no desenvolvimento de uma Educação antirracista e emancipatória, é essencial, porque as crianças falam e escolhem as canções e historias que querem ouvir, assim como, a escolha desses materiais já não são mais ingenua, pois para ela os docentes precisa ter um olhar mais critico com relação ao que traz para a sala de aula.

A professora (A) relatou também durante a entrevista que precisamos valorizar os conhecimentos das crianças, das suas comunidades e da cultura local, e para isso precisamos acessar esses lugares. A docente afirma que sempre procura acessar o contexto sociocultural da comunidade, para assim trazer para a sala de aula palavras, frases, imagens e gravuras que estejam próximas desse lugar social da criança. O samba de roda, o maculelê, o negro fugido, o nome do bairro da criança, o nome das frutas típicas, são exemplos de textos sociais citados pela professora, que podem ser utilizados para promover o prazer do aluno no processo de alfabetização e letramento, porque são elementos próximos da criança e despertaram o maior interesse delas em querer aprender.

Na Educação infantil podemos através da contação de histórias promover descobertas significativas para as crianças através da seleção de livros que dialoguem com a cultura dela, por exemplo, a literatura infantil, Falando banto, de Eneida D. Gaspar é uma obra que tem ilustrações interessantes, provoca a reflexão e a descoberta nas crianças, pois através das palavras nos poemas do livro elas passam a descobrir as origens Africanas, e aprende palavras novas. Já a obra Ifá, o adivinho de Reginaldo Prandi remete mais para o contexto africano, o

contato com a natureza, porém cabe ao docente não deixar que o imaginário da criança fixe o contexto africano como se fosse uma selva, portanto é interessante preparar um contexto antes. Essas e muitas outras histórias contribuem para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais, pois não é apenas selecionar um livro, mas sim promover a reflexão do texto com a realidade social da criança.

Desta forma, a professora (B) respondeu a questão pensando a partir da experiência dela, afirmou que uma educação antirracista é aquela em que a criança percebe-se como negro/a e não tem vergonha da sua identidade racial. Segundo a professora, o/a docente precisa ter muito cuidado na escolha de histórias e literaturas para as crianças, pois segundo ela, as histórias precisam ter representatividade positivas. Outro aspecto citado pela professora foi as brincadeiras tradicionais, que segundo ela foram se perdendo no contexto social da comunidade quilombola na qual está inserida, citando exemplo de brincadeiras como, sete pedrinhas, esconde esconde. A docente também afirma que os professores podem desenvolver uma educação antirracista através da escolha de canções que fazem parte do contexto cultural da comunidade, porém não citou nem uma específica.

No final da entrevista a professora (B) falou que houve recentemente a sessão simultânea que teve na escola. Neste evento ela explicou que as crianças escolhiam as histórias que queriam ouvir e cada professora ficava responsável por ler a história para aquele grupo de crianças de diferentes faixas etárias. Segundo a professora, os títulos das histórias costumam estar voltados para a identidade racial, para que as crianças se sentissem representadas no mural de livros. Durante o evento a professora relatou que cada docente preparou um cenário e ficou responsável por contar uma história de literatura infantil para as crianças, Alice vê, foi a história contada por ela. Segundo a docente, ao término da contação de história em uma sala, as crianças passaram a ouvir outra história com outra professora, que além de preparar um cenário também se caracterizava como a personagem da história, como por exemplo citando pela professora (B) uma das professoras se caracterizou de A menina bonita do laço de fita, para contar essa história para as crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo investigar se nas práticas pedagógicas de docentes de Educação Infantil havia o trabalho com letramento(s) emergentes que estivessem voltados para com a Educação das relações étnico-raciais. Neste ponto de partida foi possível compreender

que os letramentos sociais vivenciados dentro do contexto social das crianças não teve um destaque substancial entre os anos de 1998 a 2012 época em que a professora (B) de Santo Amaro lecionava, pois segundo ela, não tinha como falar de algo sem conhecimento, sem formação e apenas tendo a compreensão etnocêntrica de conhecimento do colonizador. O mesmo acontece atualmente, com a escola situada dentro da comunidade quilombola em São Francisco do Conde, a docente desenvolve práticas de letramento e a educação das relações étnico-raciais de forma tímida, mas não há conhecimentos efetivos com relação a descolonização do currículo.

Neste trabalho foi possível notar que existem práticas pedagógicas que contemplam uma educação para as relações étnico-raciais no contexto cultural rico em saberes quilombolas. Porém, por mais que não haja um reconhecimento da escola pesquisada como escola quilombola, foram apresentadas algumas iniciativas desenvolvidas que demonstram que a escola estava buscando dialogar com a comunidade local. No relato da professora encontramos algumas práticas de letramento e a educação das relações étnico-raciais, porém não há políticas públicas que consolide a continuidade dessas práticas já que há uma quebra com relação a fixação do corpo docente e da equipe pedagógica nesta escola.

No contexto da comunidade quilombola pesquisada, talvez o problema da continuidade das práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais não seja a falta de conhecimento, mas a falta de investimento na qualificação e consolidação dos profissionais, pois nas práticas pedagógicas do contexto escolar foi possível notar que há a sensibilidade docente em promover propostas que valorizem as identidades das crianças negras através de práticas de letramento presentes nos gêneros textuais trabalhados em sala, como por exemplo, a seleção de histórias que promovem a representatividade da criança negra de forma positiva, e a iniciativa na elaboração de projetos voltados para os conhecimentos Africanos e Afro-brasileiros, como por exemplo, o Baobá e as plantas medicinais locais.

Verificamos também que os elementos culturais que predominam nas práticas de letramentos de ambas professoras estão voltados para o reconhecimento de identidades negras positivas, pois ambas professoras reconhecem que as crianças precisam aceitar o seu pertencimento racial, portanto contemplam histórias representativas para as crianças negras. As professoras reconhecem o quanto é importante ser cautelosa na seleção de literaturas e histórias infantis, assim como, a percepção crítica sobre as canções cantadas nas rodinhas durante a rotina escolar, pois precisamos de um posicionamento político diante do racismo epistêmico no sistema educacional.

As entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa serviram também para promover a auto-reflexão das professoras com relação às práticas de letramento desenvolvidas em sala. Desta forma, é relevante destacar a importância da educação continuada no seguimento da Educação infantil neste aspecto, pois os/as professores/as reconhecem que sem formação não há como melhorar a atuação em sala. Através da educação continuada na oferta de cursos pela secretaria de educação, os/as professores/as podem desenvolver aptidão na identificação de práticas de letramento vivenciadas no contexto em que atuam. Logo, além de adquirir conhecimento para identificar em suas práticas, os letramentos vivenciados no contexto de atuação, os professores/as também podem através da formação continuada adquirir conhecimentos mais profundos com relação à educação das relações étnico-raciais, pois passaram a compreender a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas próximas do contexto sociocultural da comunidade. Pois através do conhecimento e do seu posicionamento político, os/as docentes junto com a parceria dos demais atores envolvidos, podem desenvolver uma educação emancipadora, antirracista e voltada para a educação das relações étnico-raciais.

Destacamos a relevância da educação continuada, pois foi possível notar que ao buscarmos os letramentos de reexistência nas práticas de ambas professoras percebemos que ainda há uma certa fragilidade quanto a compreensão do que seriam letramentos oriundos da tradição oral, ou ainda a identificação desses conhecimentos tradicionais no contexto social da comunidade quilombola. Situamos a questão dos letramentos de tradição oral a partir dos ensinamentos tradicionais, porém a visibilidade dessas práticas não foram expandidas, talvez porque esses conhecimentos por mais que sejam práticas antigas, quase não são propagadas nos currículos escolares.

Concluo este trabalho pensando em como a observação pode ser uma estratégia para averiguar como ocorrem as experiências das crianças com a leitura e a escrita, além de como se dá a continuidade de práticas pedagógicas voltadas para a Educação das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ANI, Marimba, Yurugu Uma crítica Africano-centrada no pensamento e comportamento cultural Europeu, Indianópolis, 1994. disponível em [Marimba Ani — Yurugu — Uma Crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento Cultural Europeus | Esta Hora Real](#)
- BÂ, Amadou Hampaté, A tradição viva. In: Bâ, Amadou Hampaté, **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**/ editado por Joseph Ki-zerbo, 2.ed.rev Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf
- BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia, Por uma formação inicial do(a) professor(a) de português antirracista e de resistência: contribuições da pedagogia culturalmente sensível. in: Alexandre Cohn da Silveira, Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre/ organizadores, **Políticas linguísticas para uma educação de resistência**. Feira de Santana: Editora Zarte, 2022. p.15-49.
- BARBOSA, Ana Rita de Cássia S et al, Experiências Literárias e Alfabetizadoras na(s) infância(s): entre os letramentos de reexistência e resistência. In: **Políticas Educacionais para resistência e reexistência na educação básica** [livro eletrônico] / organizadores Anderson Spavier Alves, Rosemary Lopes Soares da Silva . –1. ed. – Salvador, BA: Secretaria do Estado da Bahia, 2022.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Educação e a base, Ministério da Educação/ DF 2017.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília | DF | Outubro | 2004 disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18
- BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2006.
- BARRERA, Sylvia Domingos; RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina; Efeitos de Intervenções em Letramento Emergente: Uma Revisão Bibliográfica na Base SciELO. **Rev Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2019, v. 35, e3531 disponível em [SciELO - Brasil - Efeitos de Intervenções em Letramento Emergente: Uma Revisão Bibliográfica na Base SciELO](#)

COSTA, Eliane Gonçalves da e FIOR Marcela Morais Dal, Educação étnico-racial e literatura para crianças: construindo novos mundos. In: Alexandre Cohn da Silveira, Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre/ organizadores, **Políticas linguísticas para uma educação de resistência**. Feira de Santana: Editora Zarte, 2022. p.15-49.

CISOTTO Lerida e BARBOSA, Ana Rita de Cássia S, Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na Educação infantil, **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 245-255, jan./jun. 2009

ESIABA, Irobi, **O que eles trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora**, tradução Victor Martins de Souza, Projeto História, São Paulo, n. 44, pp. 273-293, jun. 2012.

FANON, Frantz, Racismo e Cultura. In: FANON, Frantz, **Em defesa da Revolução Africana, Pour la révolution africaine** © François Maspero, 1969 livraria Sá da costa editora, Augusto Sá da Costa, Lda. Rua Garrett, 1 00-102 1294 Lisboa Codex, edição portuguesa, 1980 Tradução de Isabel Pascoal, revista pelo editor Capa de José Cândido.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e Daniela FINCO (Org). A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e Daniela FINCO, **Sociologia da Infância no Brasil**, Campinas- SP: Autores associados, 2011.

HORN, Mário da Graça e Fochi, Paulo Sérgio, A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: VI simpósio do curso de formação de docentes – normal em nível médio, 2012, foz do iguaçu.

MARCELHA, Quintiliano Pereira, Almanaque Alfabetizador Antirracista; 2021; produto educacional. (obtenção de título de mestre) Programa de pós-graduação em ensino- Educação básica, Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ 2021.

MORAIS, Artur Gomes, como promover, na sala de aula, a consciência fonológica de crianças falantes do português? In: MORAIS, Artur Gomes, **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed. – Belo Horizonte: autêntica editora, 2019.

MOREIRA Adeilson, Projetos racistas e processos de racialização, **racismo recreativo: feminismos plurais** coordenação de Djamilia Ribeiro – São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, 2019. disponível em [Racismo Recreativo - Adilson Moreira - Google Livros](#)

NJERI, Aza, Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa, **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. disponível em DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>

NUNES, Míghian Danae Ferreira, Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015 disponível em [Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras | Revista Eletrônica de Educação \(ufscar.br\)](#)

PINTO, Helen Santos, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na Educação infantil de São Francisco do Conde (BA): uma perspectiva docente/ Helen Santos Pinto. - 2023 p. 86. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)- Instituto de humanidades e letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, São Francisco do Conde, 2023. Disponível em [Repositório Institucional: Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na Educação Infantil de São Francisco do Conde \(BA\): uma perspectiva docente](#)

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina. In: Quijano, Aníbal, **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Menezes, Maria Paula, Epistemologias do Sul. Editora: Almedina. SA, Coimbra, Jan. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**/; 23. ed.rev.e atual; São Paulo: cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da, As culturas negadas e silenciadas no currículo, **Alienígenas na sala de aula-** uma introdução aos estudos culturais em educação, in: Tomaz Tadeu da Silva (org) vários autores - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**, São Paulo: Editora contexto, 2020

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

SOUZA, Ana Lucia Silva. Letramento de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop/ Ana Lucia Silva Souza, Campinas SP, 2009.

STREET, Brian V., 1943-2017 **Letramentos sociais** [recurso eletrônico] : **abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. Ed- São Paulo : Parábola, 2020.

TRINIDAD, Cristina Teodoro, UM CORPO NEGADO: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares, **Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil** v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 366-383, nov./dez. 2015

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar do Projeto de Pesquisa *Letramento Emergente utilizados por docentes em uma escola de Educação infantil para a Educação das relações étnico-raciais*. Desenvolvido através da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, como trabalho de conclusão de curso da estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia **Débora Ribeiro de O. Machado**. O projeto tem como principais objetivos: identificar práticas de letramento que promovem uma Educação antirracista e emancipadora nos espaços da Educação infantil; Analisar se as práticas pedagógicas viabilizadas pelo contexto escolar valorizam os letramentos sociais locais, atendendo às leis 10.639/03 e 11.645/08. Assim, sua participação será muito importante, no sentido de contribuir para o alcance dos objetivos acima mencionados.

A partir da sua aceitação voluntária você participará através de uma entrevista semiestruturada que será gravada. Os dados fornecidos serão utilizados apenas para fins científicos, sendo que a qualquer momento você poderá ter acesso às informações sobre os procedimentos e benefícios relacionados ao estudo, inclusive para resolver dúvidas que possam surgir. Sua identificação será preservada e após a análise dos dados a gravação será destruída. (apenas no caso da entrevista oral)

DECLARAÇÃO

Eu, _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou participando como voluntário (a) da pesquisa. Declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Aceito participar voluntariamente desta pesquisa e sei que posso desistir da participação a qualquer momento. Declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

São Francisco do Conde, _____ (data e assinaturas abaixo)

Estudante Pesquisadora responsável _____

Voluntário (a) _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa entre em contato com a estudante pesquisadora responsável e/ou com sua orientadora no Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, localizado na Av. Juvenal Eugênio Queiroz, s/n – Baixa Fria, CEP 43900-000, São Francisco do Conde-Ba, ou encaminhe e-mail para deboraribeiro1010@gmail.com com cópia para anarita.barbosa@unilab.edu.br

Roteiro de entrevista

Questões iniciais: Qual a sua formação? Quanto tempo tem de experiência em sala de aula?

1. O que você entende por letramento?
2. Poderia citar exemplos de práticas de letramento utilizadas na sala que lecionava na Educação Infantil?
3. A instituição que você trabalhou tinha uma biblioteca? Quais literaturas estavam disponíveis para as crianças?
4. Quais canções eram utilizadas na sua prática pedagógica? Traga exemplos. Essas canções faziam parte do contexto cultural da comunidade?
5. Você conhece ou utilizou letramentos de tradição oral em sua prática docente?
6. Pensando no contexto sócio-cultural onde a escola está situada, você concordaria que ela precisava implantar uma biblioteca oral com contos e histórias de tradição locais? (Sim/não - Por quê?)
7. Em sua opinião as práticas pedagógicas viabilizadas pelo contexto escolar que você trabalhou atenderam às leis 10.639/03 e 11.645/08? Se não, por quê? E se sim, qual prática você destaca.
8. Na escola em que você trabalhou houve algum projeto que estava relacionado aos letramentos antirracistas e a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08?
9. Em relação às práticas de letramentos antirracistas na Educação Infantil, pode trazer exemplos de como você promoveu esses letramentos na sala que lecionava?
10. Em sua opinião como os professores podem desenvolver práticas de letramento em uma perspectiva antirracista?

11. Refletindo na sua prática de hoje, enquanto docente do primeiro ano do EF, você consegue enxergar pontes entre o trabalho que fez na Educação Infantil e o trabalho que faz hoje no primeiro ano do EF? Poderia dar exemplos?

Anexo- B